



**O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA ENTRE INCENTIVOS E REGULATÓES:
O PROCESSO DE ADOECIMENTO DO
PROFESSORADO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

THE EXERCISE OF TEACHING BETWEEN INCENTIVES AND REGULATIONS:
THE PROCESS OF SICKNESS OF THE BASIC EDUCATION TEACHERS

EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA ENTRE INCENTIVOS Y REGULACIONES:
EL PROCESO DE ENFERMEDAD DEL PROFESORADO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

*Juliana Campos Schmitt*¹

*Priscila Reis Vieira*²

*Elita Betânia de Andrade Martins*³

RESUMO: O objetivo desse artigo é, por meio de uma revisão bibliográfica, refletir sobre ações que podem ser vistas como reguladoras da prática docente, detectando mecanismos de controle que conferem menor autonomia ao trabalho do professor e, conseqüentemente, a sua desvalorização, levando-o ao sofrimento, desgaste e desânimo e podendo resultar na Síndrome de *Burnout*. A reflexão sobre ações reguladoras associada à valorização do professor é uma questão emergencial, de saúde do profissional, a nível emocional e mental. Portanto, é imprescindível estabelecer medidas que busquem a prevenção do adoecimento docente e a promoção de sua saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Professor. Mecanismos de controle. Perda de autonomia. Adoecimento. Síndrome de *Burnout*.

ABSTRACT: The purpose of this article is, by means of a bibliographic review, to reflect on actions that can be seen as regulating the teaching practice, detecting control mechanisms that impart less autonomy to the work of the teacher and consequently its devaluation, leading to the suffering, wear and dismay and may result in Burnout Syndrome. The reflection on the regulatory actions associated with the teacher appreciation is an emergency issue, of the health of the professional, at the emotional and mental level. Therefore, it is essential to establish measures that seek the prevention of sickness of teachers and the promotion of their health.

KEYWORDS: Teacher. Mechanisms of control. Loss of autonomy. Sickness. Burnout syndrome.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es, por medio de una revisión bibliográfica, reflexionar sobre acciones que pueden ser vistas como reguladoras de la práctica docente, detectando mecanismos de control que confieren menor autonomía al trabajo del profesor y conseqüentemente su devaluación, llevándolo al sufrimiento, el desgaste y el desánimo y puede resultar en el Síndrome de *Burnout*. La reflexión sobre las acciones reguladoras asociada a la valorización del profesor es una cuestión de emergencia, de salud del profesional, a nivel emocional y mental. Por lo tanto, es imprescindible establecer medidas que busquen la prevención de la enfermedad docente y la promoción de su salud.

PALABRAS CLAVE: Profesor. Mecanismos de control. Pérdida de autonomía. Enfermedad. Síndrome de *Burnout*.

Submetido em: 19/03/2018 – **Aceito em:** 17/04/2018 – **Publicado em:** 20/11/2018

INTRODUÇÃO

O docente merece ser reconhecido e valorizado devido à influência que exerce na sociedade. É mediante a sua intervenção que as formações necessárias à vida social são consolidadas. Por isso, é necessário criar condições para que haja o reconhecimento deste profissional, do ponto de vista social (esforço da formação de novas gerações), democrático (detentor de direitos) e cultural (ampliação da base cultural da população brasileira) (GATTI, 2012). O reconhecimento dos docentes da educação básica como profissionais essenciais ao país perpassa por uma oferta de carreira digna e de remuneração condizente à formação e ao seu trabalho (GATTI, 2012).

É relevante destacar a complexidade do trabalho docente, pois além do professor ser o responsável pela condução do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, ele administra relações sociais que envolvem constantes tensões, com alunos heterogêneos, provenientes de diferentes contextos e com necessidades particulares. Segundo Duarte (2008), a jornada de trabalho do professor é intensa e extensa, visto que suas obrigações não se esgotam no horário da sala de aula, pois é necessário corrigir trabalhos e provas dos alunos, estudo para o preparo das aulas, atender às famílias, entre outras tarefas. Ademais, a formação do professorado se caracteriza como dinâmica, sempre sendo revista devido às mudanças decorrentes das necessidades do cotidiano (OLIVEIRA, 2013).

A intensificação do trabalho docente resulta da ampliação da jornada de trabalho e das responsabilidades atreladas ao serviço do professor (OLIVEIRA, 2006). Na atualidade, em uma sociedade governada pelo processo de produção e pelas regras de mercado, a escola passa a ser concebida como uma instituição importante para a consolidação de um ideário marcado por valores econômicos, mas para que ocorra crescimento econômico é necessário desenvolvimento tecnológico com exigência de maior qualificação profissional, pois quanto maior o grau de estudo, maior é a habilidade cognitiva do indivíduo, a produtividade e a chance de profissionalização (FERNANDES, 2015). Portanto, a formação passa a ser de responsabilidade do professor, pautada em uma lógica de predomínio de mercado em que alguns conhecimentos são privilegiados em detrimento de outros com ênfase no trabalho.

Assim, reconhecendo a importância do trabalho docente e sua luta por melhores condições de trabalho, o objetivo deste artigo, por meio de uma revisão bibliográfica, é refletir sobre ações vistas como reguladoras da prática docente, detectando mecanismos de controle que conferem menor autonomia ao trabalho do professor e a sua desvalorização, levando o professorado ao sofrimento, desgaste e desânimo, podendo resultar na Síndrome de *Burnout*.

CONDIÇÕES DE TRABALHO, DISPOSITIVOS LEGAIS E VALORIZAÇÃO DOCENTE

As condições de trabalho implicam em um conjunto de recursos que possibilitam a realização de determinada função. No que se refere ao magistério, de acordo com Hypolito (2012), envolvem infraestrutura das escolas, material didático, remuneração adequada, planos de carreira com previsão de tempo para estudo e valorização do profissional.

Oliveira (2004) discorre que as mudanças ocorridas no cenário educacional do país, atreladas às transformações atuais no mercado de trabalho, culminaram em uma reorganização escolar, exigindo maior flexibilização do trabalho docente, o que tem resultado na precarização do seu trabalho (SAMPAIO; MARIN, 2004), evidenciando descaso com os professores e sua desvalorização político-social (LUDKE; BOING, 2004).

Todavia, do ponto de vista da legislação brasileira ocorreram avanços na tentativa de garantir a valorização docente. A própria Constituição Federal de 1988 (CF/88), no art. 206, prevê a valorização dos profissionais da educação por meio de planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público, mediante provas e títulos aos profissionais da rede pública (BRASIL, 1988). Em consonância com a CF/88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no art. 67, destaca que os sistemas de ensino são responsáveis pela promoção da valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes: piso salarial profissional, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho, condições adequadas de trabalho etc (BRASIL, 1996).

O esforço legal para garantia de melhores condições de trabalho também se faz presente no Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE/2014), aprovado pela Lei 13.005/2014, a qual estabeleceu que estados e municípios implementassem ou revisassem os seus planos de carreira até 2016, com vistas a implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar, previsão de licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional e cumprimento do piso salarial nacional (BRASIL, 2014).

Apesar de haver dispositivos legais que regulamentam os planos de carreira, a realidade ainda indica desafios a serem superados. Um exemplo é a disparidade encontrada no que compete à carreira e ao piso salarial em diferentes regiões do país, no que se refere à divergência no percentual atribuído a cada elevação de nível; ao vencimento inicial e à remuneração final; aos coeficientes relativos à progressão ao longo da carreira e à definição de promoção horizontal, vertical e diagonal, o que dificulta a valorização adequada do docente (GATTI; BARRETO, 2009).

Maciente, Nascimento e Assis (2013) realizaram um levantamento da média salarial do ano de 2012 para as ocupações de nível superior e detectaram que os profissionais da educação ainda ocupam as últimas colocações em relação ao salário de 109 profissões. Assim, afirma-se a necessidade de garantir remuneração adequada para os professores, pois, segundo Barbosa (2011), os baixos salários da categoria podem influenciar negativamente o trabalho dos docentes e, conseqüentemente, a qualidade da educação. Sendo assim, é imprescindível o desenvolvimento de ações para o cumprimento do PNE/2014, que entre suas metas propõe que em 2020 todos os profissionais da educação tenham rendimento médio equivalente ao de outros profissionais com o mesmo tempo de estudo. Contudo, há de se considerar que medidas econômicas adotadas como a Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016, que instituiu um Novo Regime Fiscal (NRF), compromete a concretização de tal meta, dificultando o crescimento do volume de recursos necessários à elevação de salários.

Amaral (2017) analisou o orçamento da União no período de 1995 a 2016, estabelecendo uma relação com o cumprimento das metas do PNE/2014. Segundo ele, o NRF instituído inicialmente até 2036 congela as despesas primárias de acordo com a inflação do ano anterior liberando os pagamentos relativos ao mercado financeiro, o que faz com que estejam “[...] limitadas as possibilidades da implementação de novas políticas públicas que objetivem diminuir a enorme desigualdade brasileira” (AMARAL, 2017, p. 6). Assim, ao limitar os gastos conforme os valores inflacionários do ano anterior, o NRF impossibilita o cumprimento das metas do PNE (2014-2024), pois ao menos que se mantenha uma média de 10 pontos percentuais acima da inflação até 2024, não será possível dar continuidade ao Plano, o que comprometerá a qualidade da educação em termos de acesso, formação de professores, remuneração e planos de carreira.

A má remuneração contribui para a insatisfação profissional e para o abandono da profissão (LAPO; BUENO, 2003), o que foi confirmado pelo estudo de Lemos (2009), o qual indicou que baixos salários aliados ao ambiente negativo de trabalho, pouca possibilidade de progressão, indisciplina e violência do alunado repercutem na desvalorização profissional, resultando em abandono da carreira. A atratividade e permanência na carreira são elementos intrínsecos a valorização do magistério e emergenciais, visto que há grande desinteresse e evasão nos cursos de licenciatura (MASSON, 2017).

A desvalorização, além de levar ao abandono da carreira profissional, também desmotiva o ingresso de novos profissionais no magistério. Gatti *et al.* (2010) constataram que 83% de jovens concluintes do Ensino Médio (EM) não têm interesse no magistério, sendo que a maioria deles alega a não identificação com a profissão, baixa remuneração, desvalorização social da profissão, exigência de envolvimento pessoal na profissão, desinteresse e desrespeito dos alunos e condições de trabalho. Dados de 2016, do Censo da Educação Superior, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira, revelam que há maior procura pelo bacharelado (69%) em relação às licenciaturas (18%) (BRASIL, 2016).

Acredita-se que outro complicador para uma menor procura pelo magistério seria a insegurança do profissional em estar empregado, apesar de a CF/88 e a LDB/96 preverem o ingresso na carreira de magistério da educação básica para professores da rede pública, por meio de provas e títulos ou somente provas, isso não significa que concursos são realizados periodicamente (JACOMINI; PENNA, 2016), o que é uma forma de desvalorizar o professor, uma vez que ele se vê obrigado a inscrever-se, anualmente, em editais do estado e municípios para contratação temporária, sempre com receio de não conseguir trabalhar no ano seguinte e sem as mesmas garantias dos concursados. Dados do Censo Escolar de 2014 demonstraram que 527 mil contratos foram definidos como temporários na Educação Básica e que 530 mil contratos na rede pública tiveram classificação indefinida na pesquisa (MEC/INEP)¹. Jacomini e Penna (2016) enfatizam a importância dos planos de educação estabelecerem mecanismos obrigando os governos a realizarem concursos e convocarem os aprovados.

A maioria dos planos de educação segue a normatização permitida em relação à formação mínima exigida para ingresso na carreira da educação básica. A LDB/96 prevê formação em nível superior, licenciatura, sendo admitida a formação na modalidade normal para lecionar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, alguns planos exigem no mínimo formação superior para ingresso na carreira, como é o caso do Paraná e dos municípios: Boa Vista, Campo Grande, Teresina, Florianópolis e Curitiba (GUTIERRES *et al.* 2013), o que vai de encontro ao proposto na LDB/96.

Logo, há uma tentativa de valorização do magistério por meio de dispositivos legais que demarcam o lugar social da profissão. Entretanto, estes não garantem efetivamente a valorização da categoria, havendo uma “valorização simbólica”, visto que aquilo que é previsto não é, muitas vezes, acatado integralmente.

A AUTONOMIA DOCENTE FRENTE ÀS PRÁTICAS REGULADORAS

É possível observar que, no discurso oficial, a formação tem sido apontada como um dos elementos presentes na valorização docente, principalmente quando associada à ideia de que contribui para o resgate das competências profissionais dos educadores e para a reconstrução de um ensino de qualidade (MARIN, 1996). Além da formação inicial, compreendida como aquela que prepara para o exercício profissional, tem se dado destaque para a formação continuada, interpretada como um processo inicial e contínuo que visa suprir os desafios da contemporaneidade. Porém, muitas vezes, acaba exercendo caráter compensatório, ou seja, suprimindo lacunas decorrentes da má formação inicial de professores, o que vai de encontro a

uma perspectiva de aperfeiçoamento e atualização do profissional (GATTI; BARRETO, 2009).

A política de formação continuada tem sido criticada, pois a iniciativa não acarretou em melhoria efetiva no desempenho do alunado, ainda com resultados insatisfatórios e dificuldades de formação em larga escala, com programas de curta duração e, o distanciamento da teoria e da prática. Cria-se uma associação entre formação de professores e os resultados de alunos em avaliações externas, tal lógica desconsidera outros fatores que contribuem para a produção dos resultados e sobrecarregam o professor, no sentido de responsabilizá-lo por tal desempenho e ao mesmo tempo indica uma concepção de formação, a qual os professores não são protagonistas (GATTI; BARRETO, 2009). Isto pode ser concebido como uma prática de desvalorização docente, pois uma instância maior dita como deve ser o processo formativo, desconsiderando as demandas que os professores percebem em seu cotidiano. Assim, de acordo com Martins (2013a), a formação continuada é oferecida segundo as demandas de políticas públicas que refletem a preocupação do Estado em superar *déficits* nos processos formativos dos professores e adequar estes profissionais à lógica de mercado e aos resultados revelados em avaliações externas.

No contexto atual, a sociedade tem se organizado a partir do processo de produção e regras de mercado, sendo a escola vista como uma instituição importante para a consolidação deste modelo. Dessa forma, deve-se pensar nos modelos de formação continuada, nos conteúdos abordados e nas intenções veiculadas à formação, pois a escola acaba sendo organizada para criar o perfil de trabalhador necessário às demandas atuais do mercado. Um exemplo é a reestruturação do EM, aprovada pela Lei 13.415/2017, que foi pautada nos rearranjos exigidos pelo capitalismo, que exige uma educação voltada para o uso da tecnologia existente em diferentes setores de trabalho (BRASIL, 2017).

A reestruturação do EM reforça o “Estado como gerenciador”, que fixa e monitora a formação dos indivíduos a uma lógica capitalista, selecionando os conhecimentos que devem adquirir para serem agentes impulsionadores dos setores econômicos, com o intuito de potencializar a competitividade nos mercados. O currículo do EM pós-reforma está voltado para desenvolver habilidades que potencializam a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, como foi observado no estudo de Petry (2017) que, por meio de análise documental, constatou que a reforma curricular do EM da rede de escolas do Rio Grande do Sul está voltada para a preparação e qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho.

A mudança no currículo do EM não traz alterações apenas no perfil de formação dos concluintes dessa etapa de escolarização, mas também no perfil de professores responsáveis pelo desenvolvimento de tal formação, ao estabelecer uma hierarquia entre disciplinas, elegendo como obrigatórias apenas Português, Matemática e Inglês e ao permitir a atuação de profissionais sem formação pedagógica e considerados com “notório saber”, no eixo de

formação técnica e profissional, e ainda a atuação de graduados que tenham cursado apenas algumas disciplinas que em curto tempo, os habilitam para o exercício do magistério. Dessa forma, o professor que cursa pelo menos quatro anos de licenciatura atuará com profissionais que não têm formação pedagógica ou que a tiveram de forma aligeirada, podendo ter a mesma remuneração e profissão. Esta situação pode reforçar a baixa procura por cursos de licenciatura.

É importante trazer à baila que o currículo é um mecanismo regulador do trabalho docente, por meio do sistema capitalista que vê a escola como uma instituição que sustenta o capital (VIEIRA, 2002). Isto implica falta de autonomia do docente, sendo submetido àquilo que está proposto no currículo. De acordo com o autor supracitado, os conteúdos, a organização do conhecimento em séries, níveis e modalidades e os processos avaliativos são estabelecidos pelo Estado e o capital, que definem como será o ensino e como este será avaliado. O currículo proposto pelo Estado e nos moldes do capitalismo restringe os procedimentos metodológicos que podem ser usados pelos professores, que segundo Vieira (2002, p. 130) “[...] julgam-se com alto grau de autonomia na determinação de seu trabalho”. Porém, o controle é exercido de forma consciente pelo Estado e inconsciente pelos professores, sendo imperceptível pelos últimos, que não “compreendem” as questões ideológicas subjacentes ao seu trabalho.

Apesar de a docência ser um trabalho regulamentado pelo Estado, visto que apresenta elementos que normatizam seu exercício, está atrelada à consecução de metas direcionadas a propósitos políticos/econômicos. O sistema de ensino se adequa ao modelo neoliberal, enfatizando a qualidade, entendida como produtividade. Segundo Vieira (2002, p. 128) “[...] a educação cria seus valores de mercado a partir de indicadores de desempenho dos alunos, da titulação dos professores e da visibilidade alcançada pela escola em competições externas [...]”. Por isso, a crescente ênfase em instrumentos de controle do trabalho escolar, como as avaliações externas que “medem” a qualidade do que é oferecido na escola, e consequentemente, do trabalho docente, que passa a ser regulado (FERNANDES, 2015).

Há segundo Gatti (2008) uma preocupação em preparar os docentes para a economia mundial sob a alegação de que estes não dominariam as capacidades e competências impostas pela economia, que passam a ser “medidas” em avaliações externas que surgem “no contexto mundial como uma busca de equiparação da qualidade com a proposição de metas” (PEREIRA; CALDERANO; MARQUES, 2013, p. 33). Os resultados dessas avaliações influem negativamente no trabalho docente, promovendo desigualdade entre as escolas, com realidades distintas, e atribuindo ao ensino uma condição de *ranking* de resultados (MARTINS, 2013b). Frequentemente, os professores são culpabilizados pelos baixos rendimentos dos alunos nessas avaliações, pois são vistos diretamente como os responsáveis pela qualidade do ensino, sendo esta de incumbência de agentes sociais, econômicos e governamentais da educação (VIEIRA, 2002). Neste modelo, em que os resultados de

avaliações externas são tomados como referência para a organização de processos formativos, os professores não têm voz, pois não podem buscar aquilo que sentem ser necessário para sua prática, mas o que as avaliações externas indicam, em uma espécie de regulação da profissão docente.

Tal regulação exerce controle sobre o trabalhador e compromete sua profissionalização, reforçando o aspecto de semiprofissão da docência, que é caracterizada, segundo Enguita (1991), pela não existência de um código de ética próprio do professor e falta de controle sob sua própria formação. Ademais, os professores são considerados parcialmente autônomos frente ao público atendido e às organizações, dentre as quais encontra-se o próprio Estado, que regulamenta o trabalho docente, a partir de várias normatizações. Entretanto, é preciso considerar que este representa um espaço de aglomeração e disputa de diferentes forças e grupos pela hegemonia (ENGUITA, 1991). A perda de autonomia do processo de trabalho, evidencia a desvalorização político-social do docente (APPLE; TEITELBAUN, 1991) e muitas vezes, promove a valorização do componente técnico de seu trabalho, intensificando as tarefas (CONTRERAS, 1997).

Enguita (1991) trata a perda de controle sobre os meios de produção e o objetivo do trabalho como proletarização do trabalho docente, consequência do processo de estranhamento (MARX, 2004), “no qual o trabalhador não se reconhece no produto e nem no ato da produção” (MARTINS, 2013b, p. 153). O professor passa então, a realizar um trabalho idealizado por outro, muitas vezes não reconhece sua autoria, não se sente valorizado pelo que realiza, o que gera insatisfação.

A proletarização do trabalho docente não é consenso na literatura, pois segundo Basso (1994) e Cação (2001) o docente detém controle dos meios pelos quais realiza o seu trabalho e certo grau de autonomia, não sendo considerado proletário. Conforme Cação (2001), ainda que haja sinais de proletarização do trabalho docente, como: assalariamento, divisão do trabalho, pressão por aumento de produtividade por meio de classes superlotadas e rotatividade de mão de obra, não é correto afirmar que há a proletarização segundo os ideais marxistas, posto que é o docente quem planeja as aulas e atividades cotidianas, além de participar do planejamento global da escola, não havendo separação entre o processo de concepção do trabalho e sua execução. Oliveira e Vieira (2012) mencionam que os docentes são submetidos a um processo de degradação que perpassa pela perda de autonomia sobre o trabalho, pelo arrocho salarial e pela deterioração das condições de trabalho.

Em discordância com Cação (2001), afirma-se que o docente planeja as aulas e atividades cotidianas, porém com pouca autonomia, visto que este deve seguir as orientações do coordenador, o livro didático, as normas da escola e as propostas do currículo. Em relação à participação do docente no planejamento global da escola, faz-se referência a participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico, definidor das ações pedagógicas, que deve contar

com a participação de docentes, gestores e comunidade, porém, na maior parte das vezes, isso é exceção. Os professores, em geral, não participam de sua elaboração, o que não atende a exigência do art. 14 da LDB/96 (BRASIL, 1996). Sendo o docente, mais uma vez, sujeito passivo no processo educativo e tendo seu direito excluído.

A pressão pela melhoria de resultados aliada a falta de condições para que os professores possam discutir e dar sentido ao seu trabalho, os leva ao sofrimento, desgaste e desânimo, sendo impossibilitados de realizar um trabalho significativo e transformador (VASCONCELLOS, 2000).

ADOCIMENTO DA CATEGORIA: CONSEQUÊNCIA DA DESVALORIZAÇÃO DO PROFESSORADO

Afirma-se que, devido ao controle sobre suas atividades, a violência no âmbito escolar e a falta de autonomia pedagógica, os professores estão submetidos a “estressores psicossociais, alguns relacionados à natureza de suas funções, outros relacionados ao contexto institucional e social onde estas são exercidas” (CARLOTTO, 2002, p. 21), o que pode desencadear a síndrome de *Burnout*, estresse persistente relacionado ao trabalho devido a pressão emocional constante que leva os professores à um processo de alienação, desumanização, desânimo e ociosidade, ocasionando frequentemente ausência no trabalho e abandono da profissão (GUGLIELMI; TATROW, 1998).

Segundo Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), *Burnout* é uma síndrome cujo constructo é complexo, definido por três dimensões: exaustão, cinismo/despersonalização e ineficácia/baixa realização pessoal. A exaustão emocional é caracterizada por cansaço intenso e sensação de falta de energia para a jornada de trabalho, a despersonalização é o comportamento hostil em relação ao receptor do serviço (aluno) e a ineficácia está relacionada a sentimentos de inabilidade e de frustração pessoal e profissional (VIEIRA, 2010).

Benevide-Pereira (2010) indicou alguns dos principais fatores que podem desencadear a síndrome de *Burnout*: i) tipo de trabalho: lidar com alunos violentos; baixa valorização da profissão, pouca autonomia para tomada de decisão; carga horária intensa, ii) relações na instituição de ensino: assédio moral, comportamentos de gestores e/ou equipe técnica incompatível com os valores morais do professor e com as normas institucionais; ausência de *feedback* de atividades realizadas; carência de suporte social e pressão por resultados; sobreposição ou conflito de funções e iii) características organizacionais: excesso de burocracia e competitividade, ambiente físico inadequado, clima organizacional ruim; desmotivação; mudanças organizacionais bruscas e mal planejadas e baixos salários.

Miranda (2017) avaliou a saúde emocional de 46 professores do EM de escolas estaduais de Juiz de Fora com o intuito de verificar se a Síndrome de *Burnout* se associa à Depressão, partindo do pressuposto de que pouca autonomia, sobrecarga de atividades e falta de estrutura, por exemplo, são condições que predispõem o surgimento de sintomas de estresse. Foi constatado que professores com maior exaustão emocional e menor realização pessoal apresentam maiores níveis de Depressão, reforçando a afirmação de Levy (2006) de que os professores mais velhos e com mais experiência tendem a ser menos vulneráveis à síndrome, visto que conseguem administrar melhor as situações corriqueiras de sala de aula, já os mais jovens, iniciam a carreira com muita expectativa, contudo, a realidade não os permite superar os desafios, levando-os ao desânimo e estresse.

Sublinha-se que em relação aos participantes do estudo supracitado, 15,2% relatou trabalhar como professor por mais de 40 horas semanais; 34,8% por 40 horas; 21,7% por 30 horas; 19,6% por 20 horas e 8,7% declarou cumprir carga horária inferior a 20 horas por semana. No que se refere ao turno, 50% trabalha pela manhã e tarde, 23,9% nos três turnos, 15,2% no turno da manhã e da noite e o restante, trabalha manhã, tarde ou noite. Dentre os participantes, 95,7% afirmaram levar tarefa extra para casa. Segundo Levy (2006), o excesso de trabalho é um dos desencadeadores de insatisfação e doenças mentais, como Depressão e *Burnout*. Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) alegam que a grande exigência no trabalho, acompanhada de tempo limitado para a realização das tarefas são geradores de exaustão emocional. Mausner-Dorsch e Eaton (2000) constataram que indivíduos que trabalham em condições de muitas demandas psicológicas associadas ao baixo poder de decisão têm maior prevalência de Depressão quando comparados aos trabalhadores não expostos a estas condições. O baixo poder de decisão citado por estes autores demonstra o porquê do professor não ter autonomia para modificar sua forma de ensino, tornando-a mais prática e mais próxima da realidade.

Além disso, o trabalho docente é intensificado ao se considerar a realidade revelada por Levy (2006) e Esteves-Ferreira, Santos e Rigolon (2014) que destacam os baixos salários como ponto central, por acarretar a necessidade do aumento da jornada de trabalho (mais de um emprego ou ocupação). O aumento na carga de trabalho impacta na qualidade das aulas ministradas, como também gera desconforto entre os professores, propiciando o aparecimento da referida Síndrome de *Burnout*.

Há de se considerar que a pressão por produção de resultados, a intensa carga horária e os baixos salários são potencializados pelas condições de infraestrutura do trabalho docente. Segundo Silva *et al.* (2015) o ambiente de trabalho, incluindo: ventilação, iluminação, ruído, espaço físico, elevado número de alunos na sala de aula, falta de materiais e recursos didáticos são elementos que podem levar ao adoecimento do professor. Esteves-Ferreira, Santos e Rigolon (2014) afirmam haver correlação entre condição de trabalho e saúde do

professor, visto que a primeira é inadequada podendo desencadear alterações no bem-estar físico e/ou psicológico destes profissionais.

Vale ressaltar, entretanto, que apesar da Lei Orgânica da Saúde de nº 8.080/90, no art. 6º, par. 3º, incluir ações como promoção, proteção, recuperação e reabilitação do trabalhador (BRASIL, 2005). Ainda assim, segundo Miranda (2017), não existem programas de promoção e/ou prevenção na rede estadual de ensino de Minas Gerais, sendo apenas tomadas medidas paliativas. Os professores recebem a devida atenção somente quando encontram-se em um nível avançado de adoecimento. É realizada a perícia médica e o afastamento destes profissionais ou eles continuam na ativa, em más condições de saúde, intensificando o problema. Ademais, o Estatuto do Pessoal do Magistério Público do Estado de Minas Gerais, regido pela Lei 7.109/77 (BRASIL, 1977), não prevê medidas objetivas relacionadas ao bem-estar dos professores, o que sinaliza uma lacuna na legislação do referido estado, no sentido de assegurar medidas que busquem prevenir o adoecimento docente e que reflete a desvalorização profissional.

Portanto, a desvalorização do magistério, representada pelas pressões por resultado, pelas más condições e o controle do trabalho docente são variáveis que podem contribuir para o estresse crônico, podendo evoluir para a chamada Síndrome de *Burnout*. Destarte, a valorização do magistério e a reflexão sobre os mecanismos de controle do trabalho docente é uma questão emergencial, de saúde do profissional, a nível emocional e mental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o nível de exigência conferido à profissão, os professores são pouco reconhecidos e recompensados socialmente. Além disso, eles são responsabilizados por questões que vão além dos seus limites, o que afeta sobremaneira as suas condições de trabalho, podendo ocasionar problemas sociais, emocionais e físicos. O docente é visto apenas como um dos elementos necessários ao processo de produção da escola, tendo ignorada a sua condição de ser humano, com necessidade biológica, afetiva e social.

É notório que há uma tentativa de valoração do magistério por meio dos dispositivos legais que demarcam o lugar social da profissão, entretanto estes não garantem efetivamente a valorização da categoria, visto que aquilo que é previsto não é, muitas vezes, acatado na íntegra. Apesar de os dispositivos legais, LDB/1996 e o PNE/2014, estabelecer caminhos para avanços na carreira docente e prever participação ativa do professorado e sua valorização, ainda que “simbólica”, o professor não tem reconhecida a sua autonomia, na medida em que seu trabalho passa a ser regulado por currículos padronizados e medido por meio de avaliações externas.

O currículo, entendido como mecanismo regulador do trabalho docente, implica falta de autonomia do professor, sendo submetido àquilo que está proposto pelo Estado e o capital no que se refere aos conteúdos, à organização do conhecimento em séries/anos, níveis e modalidade. Os docentes, muitas vezes, são inconscientes em relação às questões ideológicas subjacentes ao seu trabalho.

Outro mecanismo de controle são as avaliações externas, cujos resultados podem influir negativamente no trabalho docente, quando utilizados para fins de *ranking*. Frequentemente, os professores são culpabilizados pelos baixos rendimentos dos alunos nessas avaliações, sendo exclusivamente responsabilizados pela qualidade de ensino. Nesta lógica, os processos formativos passam a ser organizados tomando como referência os resultados produzidos. Desse modo, os próprios professores não são “autores” de sua formação, não podendo buscar o que sentem ser necessário para sua prática, mas o que as avaliações externas indicam, em uma espécie de regulação da profissão docente.

Afirma-se que os mecanismos de controle não devem ser ignorados como uma forma de regulação do Estado frente ao trabalho destes profissionais, pois controlar o trabalho docente é como disciplinar o professor ao cumprimento de suas tarefas. Identificar esta regulação é detectar dispositivos de poder que regulam a conduta e o processo de trabalho da categoria, e que, por conseguinte, implicam a perda de autonomia destes profissionais.

As ações reguladoras associadas as más condições de trabalho, tais como: lidar com alunos violentos, desvalorização da profissão, trabalho intenso e extenso, pressão por resultados, baixos salários, infraestrutura inadequada (número de alunos na sala de aula, espaço físico, recursos e materiais didáticos insuficientes) podem levar a um estresse contínuo relacionado ao trabalho, devido a pressão emocional constante, ocasionando a Síndrome de *Burnout*, causando desânimo, abandono da profissão, alienação e quadros de depressão.

Portanto, a valorização do magistério e a reflexão sobre os mecanismos de controle do trabalho docente é uma questão emergencial, de saúde do profissional, a nível emocional e mental. Logo, é imprescindível a inserção do professor em programas para promoção e/ou prevenção de sua saúde a fim de evitar, dentre outros males, a Síndrome de *Burnout*.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-25, out./dez. 2017.

APPLE, Michael; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 62-73, 1991.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

BASSO, Itacy Salgado. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de História**. 141 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Teresa. Burnout: uma tão conhecida desconhecida síndrome. In: LEVY, Gisele Cristine Tenório de Machado; SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes (Org.). **A Síndrome de Burnout em professores do ensino regular: pesquisa, reflexões e enfrentamento**. Rio de Janeiro: Editora Cognitiva, 2010. P. 9-28.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**, 2016. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 7.109 de 13 de outubro de 1977**. Contém o Estatuto do pessoal do magistério público do Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=7109&ano=1977>. Acesso em: 13 jan. 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 13 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 05 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Legislação em saúde: caderno de legislação em saúde do trabalhador**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. Disponível em:

http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/legislacao_saude_saude_trabalhador.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 out. 2017.

CAÇÃO, Maria Izaura. **Jornada de Trabalho Docente**: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público paulista. 218 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CARLOTTO, Mary Sandra. A Síndrome de *Burnout* e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, 2002.

CONTRERAS, José Domingo. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

DUARTE, Adriana Maria Cansella. O trabalho docente na educação básica: novas configurações e formulações teórico conceituais. In: VII Seminário de la Red de Estudios sobre trabajo docente, 2008, Buenos Aires. **Anais (Seminário da Redestrado)**. Buenos Aires: UBA-CLACSO/REDESTRADO, p. 1-21, 2008.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 41-61, jan. 1991.

ESTEVES-FERREIRA, Alberto Abrantes; SANTOS, Douglas Elias; RIGOLON, Rafael Gustavo. Avaliação comparativa dos sintomas da Síndrome de *Burnout* em professores de escolas públicas e privadas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 987-1002, out./dez. 2014.

FERNANDES, Roseane Reis. O Mundo do Trabalho e suas Implicações no currículo da formação continuada de professores. **Revista Margens Interdisciplinar**, Baixo Tocantins: UFPA, v. 9, n. 12, p. 57-71, jun. 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. Reconhecimento social e as Políticas de Carreira Docente na Educação Básica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 1, n. 1, maio 2010.

GUGLIELMI, Sergio; TATROW, Kristin. Occupational stress, Burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. **Review of Educational Research**, v. 68, n. 1, p. 61-69, 1998.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães *et al.* **Planos de carreira de professores da educação básica em estados e municípios brasileiros no contexto da política de fundos: configurações, tendências e perspectivas.** Relatório sobre planos de cargos, carreira e remuneração do magistério da pesquisa “Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica: configurações, impasses, impactos e perspectivas”, 2013. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B-t48J3csJ5Ub19leUIQUHHCjA/edit?pli=1>. Acesso em: 10 jan. 2018.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino traço, v. 23, 2012. P. 211-229.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 177-202, maio/ago. 2016.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LEMOS, José Carlos Galvão. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional**. 315f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LEVY, Gisele Cristine Tenório de Machado. **Avaliar o índice de Burnout em professores da rede pública de ensino localizada na região Sudeste**. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MACIENTE, Aguinaldo Nogueira; NASCIMENTO, Paulo Augusto Meyer Mattos; ASSIS, Lucas Rocha Soares de. As Ocupações de Nível Superior com Maiores Ganhos Salariais entre 2009 e 2012. **Radar: Tecnologia, Produção e Comércio Exterior - Ipea**, Brasília, v. 1, n. 27, p. 55-68, jul. 2013.

MARIN, Alda Junqueira. O trabalho docente: núcleo de perspectiva globalizadora de estudos sobre ensino. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Didática e trabalho docente**. Araraquara: JM Editora, 1996. P. 23-43.

MARTINS, Elita Betânia de Andrade. Formação: Qual o papel dos professores neste processo? In: CALDERANO, Maria da Assunção; MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro; MARTINS, Elita Betânia de Andrade (Org.). **Formação Continuada e pesquisa Colaborativa: Tecendo relações entre universidade e escola**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013a. P. 103-117.

MARTINS, Elita Betânia de Andrade. Responsabilidade Profissional, Cobranças Externas e Processo de Culpabilização Docente. In: CALDERANO, Maria da Assunção; BARBACOVÍ, Lecir Jacinto; PEREIRA, Margareth Conceição (Orgs.). **O que o Ideb conta? Processos e resultados alcançados pela Escola Básica**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013b. P. 145-166.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. P. 29-56.

MASLACH, Christina; SCHAUFELI, Wilmar B.; LEITER, Michael P. Job Burnout. **Annual Review of Psychology**, v. 52, p. 397-422, fev. 2001.

MASSON, Gisele. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 849-864, jul./set. 2017.

MAUSNER-DORSCH, Hilde, EATON, William W. Psychosocial work environment and depression: Epidemiologic assessment of the demand-control model. **American Journal of Public Health**, v. 90, n. 11, p. 1765-1770, nov. 2000.

MIRANDA, Márcia Bastos. **Saúde emocional de professores das escolas estaduais de Juiz de Fora-MG: Depressão e Burnout**. 89f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Psicologia. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127- 1144, dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 27- 41, mar. 2006.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Trajetos de Formação e de Atuação Docente. In: CALDERANO, Maria da Assunção; MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro; MARTINS, Elita Betânia de Andrade (Org.). **Formação Continuada e Pesquisa Colaborativa: Tecendo relações entre Universidade e Escola**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. P. 55-74.

PEREIRA, Margareth Conceição; CALDERANO, Maria da Assunção; MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro. Algumas implicações das avaliações externas no trabalho docente. In: CALDERANO, Maria da Assunção; BARBACOVÍ, Lecir Jacinto; PEREIRA, Margareth

Conceição (Orgs.). **O que o Ideb conta?** Processos e resultados alcançados pela Escola Básica. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. P. 31-49.

PETRY, Cleriston. O novo “espírito do capitalismo” na reforma curricular do ensino médio da rede pública estadual do RS. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 2-39, jan./abr. 2017.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SILVA, Nilson Rogério da *et al.* O Trabalho do professor, indicadores de *Burnout*, práticas educativas e comportamento dos alunos: correlação e predicação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, p. 363-376, jul./set. 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico - elementos pedagógicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2000.

VIEIRA, Isabela. Conceito(s) de *Burnout*: questões atuais da pesquisa e a contribuição da clínica. **Rev. Bras. Saúde Ocup.**, São Paulo, v. 35, n. 122, p. 269-276, jul./dez. 2010.

VIEIRA, Jarbas Santos. Política educacional, currículo e controle disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado). **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 2, p. 111-136, jul./dez. 2002.

NOTAS

¹ Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/perfil_docente_tpe.pdf. Acesso em: 15 jan. 2018.

Sobre os Autores

¹ **Juliana Campos Schmitt** – Universidade Federal de Juiz de Fora – E-mail: julianaschmittufjf@hotmail.com – ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4979-7623>

² **Priscila Reis Vieira** – Universidade Federal de Juiz de Fora – E-mail: priscilareisvieira@hotmail.com – ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1555-0051>

³ **Elita Betânia de Andrade Martins** – Universidade Federal de Juiz de Fora – E-mail: elita.martins@ufjf.edu.br – ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0070-6380>